

¿Qué es esa cosa llamada “violencia”?

Autor: Enrique R. Fernández Conti

Facultad de Ciencias Económicas de la

Universidad Nacional de La Plata

efconti@ciudad.com.ar

Resumen

El presente trabajo es parte de una investigación más amplia, en la cual se aborda el tema de la violencia en las escuelas en la Provincia de Buenos Aires. La estrategia metodológica implementada fue de corte cualitativo, basado en la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a Supervisores, Directivos e integrantes de Equipos de Orientación Escolar (EOE), a fin de captar las percepciones de dichos sujetos sobre la temática a abordar. Para la selección de entrevistados se aplicó la técnica de *bola de nieve*. Además, para este punto específico, se consultaron otras investigaciones que daban cuenta de lo que sucedía en las escuelas en épocas anteriores con respecto a situaciones de violencia al interior de las mismas.

Si bien el trabajo es de índole exploratoria y, por ende, más orientado a avanzar en un plano asertórico antes que apodíctico, la información recolectada nos permite presentar ciertos aspectos de interés, como, por ejemplo, qué hechos perciben los sujetos como posibles de caer bajo el rótulo de “violencia”; qué tipo de fenómenos son percibidos como “nuevos” en el ámbito escolar; qué cambios se han operado en las modalidades para establecer un marco normativo que regule las relaciones sociales en las instituciones escolares; qué tipos de respuesta se han dado a situaciones de violencia en la escuela; en qué términos se desarrolla hoy la relación entre familia y escuela. Por último, cabe agregar que la población mayoritariamente afectada por estos fenómenos es la del grupo etario de 13 a 17 ó 18 años, es decir, la que concurre a las escuelas de Nivel Secundario.

Precisando términos.

El término “violencia” adquiere, como otros tantos en nuestro idioma, un carácter polisémico, por lo que consideramos conveniente, y hasta necesario, comenzar presentando los significados que le otorgan diferentes sujetos que desempeñan sus roles en el Sistema Educativo bonaerense. Entre los que entrevistamos prima una concepción amplia del término, ya que, si bien, señalan que *“un acto de violencia es un acto que implica forzar la voluntad del otro contra su deseo y más allá de los mecanismos socialmente aceptados como legítimos para ello”* (Supervisor de Educación Secundaria), también lo consideran *“como un incidente, un episodio, o una situación en la cual aparezcan hechos, valga la redundancia, de violencia física o simbólica o de palabra, etc. etc. donde se genera una situación de conflicto. De conflicto de intereses y de conflictos de intervención, entre una, dos y hasta tres partes”* (Supervisor de Educación Primaria). O *“todo tipo de agresión, verbal, psíquica, física a cualquier persona. Una definición muy básica.”* (Director de Escuela Secundaria)

A estas especificaciones se agregan otras relacionadas, en algún sentido, con el ámbito en el que se desarrollan o que han tenido origen estos hechos, *“el Distrito de “A” no es ajeno a la violencia escolar, intraescolar y extraescolar. Cuando digo intraescolar estoy hablando de las cuestiones que aparecen dentro de la institución educativa, donde si han aparecido alumnos con armas, armas blancas o de otro tipo, luego hemos tenido chicos con adicciones, hemos tenido suicidios (...). Después hemos tenido casos de violencias extraescolares, como te decía al inicio de la charla, que tienen que ver con estos grupos de chicos que se encuentran en el boliche y donde, a raíz de alguna “pollerita”, por decirlo de alguna manera, de un par de pantalones, empiezan así a rozarse y se van a esperar a la salida de la escuela y ahí se enfrentan, se pegan, se amenazan.”* A esto se agrega *“la otra violencia, que es la violencia de las familias, respecto del abandono, del “abandono”, lo digo entrecomillado, en cuanto a la escucha de los problemas de los chicos. Los*

chicos tienen una necesidad de ser escuchados y no ser retados, permíteme la palabra,” (Supervisor Jefe de Distrito).

A esta amplia gama se agregan referencias a aspectos típicos de las relaciones escolares, *“Otra violencia que se ejerce de pronto es con el “poder de la libreta” de calificaciones o “de la lapicera” como yo lo llamo de entre casa, con esa amenaza velada de “te pongo bajas notas”, “te portas mal, te amonesto”* (Supervisor Jefe de Distrito). Esta práctica, usual en las relaciones sociales escolares es, quizás, uno de los ejemplos más claros de “violencia simbólica”¹, ya que, al mismo tiempo que diluye su componente de imposición por su aceptación como “normal” refuerza las posiciones asimétricas entre docentes y alumnos. Pero más allá de esta referencia a lo teórico conceptual, nos interesa dejar sentada la necesidad de tratar más a fondo, en futuras investigaciones, el funcionamiento de esta práctica en el aula, indagando sobre la efectividad de la misma, cómo opera la traslación de un recurso de evaluación académica a un ámbito disciplinar y, si esta modalidad se ha incrementado en relación con las modificaciones en los marcos normativos de las instituciones escolares.

En lo expuesto hemos incluido algunas referencias de los sujetos a hechos que, según ellos, merecen incluirse bajo el rótulo de “violencia”. Consideramos adecuado ampliar estas referencias por la asociación que se establece entre hechos y concepciones, y porque nos permite presentar un panorama de acontecimientos que pueden agregarnos elementos en el proceso de categorización. A los ya presentados cabe agregar

- *“lo que yo vengo observando por las escuelas que me toca intervenir, hay muchas situaciones del entorno de la vida institucional que está ingresando al sistema educativo, o a la institución escuela. Léase, situaciones de vecindad en el conflicto entre padres que se traslada a rivalidad entre los hijos, y se desarrolla en enfrentamientos en el ámbito escolar. Un ex-esposo de docente, separado, que persigue a su mujer en el ámbito laboral. Situaciones entre adultos, dos porteros que se pelean en el ámbito laboral, un portero y un docente en el ámbito laboral. Y muchas son cuestiones de adultos,”* (...). (Supervisor de Educación Primaria)
- *“Me acuerdo clarito, en una escuela un papá que entra o abre la puerta de un salón y reta a un niño, después viene el otro papá absolutamente enojado, y con justa razón. Un papá se asoma a la puerta y dice ‘Vos déjate de molestar a mi hijo porque a vos te voy a agarrar a la salida’”* (...), (Supervisor de Educación Primaria)
- *“cuando un niño le pego a un maestro, a una maestra. Es un niño de Séptimo, estamos hablando de la Secundaria Básica, ya no estamos hablando de la Primaria, estamos hablando de la Secundaria, que comparten, patio de por medio, dos edificios muy continuos. Evidentemente ahí hay una situación donde, bueno, el niño toma una decisión alentado por su propia familia. Porque la madre sale, después, diciendo en los medios de comunicación, ‘y bueno, si lo molestan, está es la reacción que tiene que tener, mi hijo se tiene que defender’”* (Supervisor de Educación Primaria)
- *“una madre que le pegó a la otra en la puerta de la escuela, amenazando...”* (Supervisor Jefe de Distrito).

Hemos elegido estos ejemplos porque nos permiten, por una parte, desmontar ciertos prejuicios o estereotipos presentes en el “sentido común” que ubican a los jóvenes como actores exclusivos y excluyentes de hechos de agresión física en las escuelas o sus adyacencias. Los adultos no permanecen ajenos a este tipo de acontecimientos, en algunos casos, los inducen, los generan y/o los avalan. Retomaremos este tema más adelante, por ahora, basta el señalamiento. Por otra parte, el relato de estos incidentes nos permite proponer una primera –o segunda si tenemos en cuenta la

¹ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude: “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Edit. Laia, Barcelona, 1977; pág. 44

propuesta por uno de nuestros entrevistados en cuanto al ámbito: “*intraescolar y extraescolar*”- y amplia categorización entre hechos de violencia en los que intervienen “*sujetos directamente involucrados en las relaciones sociales escolares*” y otros en los que los actúan “*sujetos indirectamente involucrados en las relaciones sociales escolares*” y las interacciones entre ambos.

A esta primera categorización podemos complementarla, aunque parezca prematuro, con otras referidas a) a la modalidad o forma en que puede ejercerse violencia, a.1.) Violencia en acto (*se enfrentan, se pegan, se amenazan.*); a.2.) Violencia por omisión (*del “abandono”, lo digo entrecomillado, en cuanto a la escucha de los problemas de los chicos*). En cuanto b) a las posiciones que de los sujetos que intervienen, b.1) entre actores en posiciones simétricas (*una madre que le pegó a la otra; dos porteros que se pelean en el ámbito laboral*); b.2.) entre actores en posiciones asimétricas (*un niño le pegó a un maestro, a una maestra; un papá que entra o abre la puerta de un salón y reta a un niño*). Estas categorías pueden combinarse con las propuestas según el involucramiento directo o indirecto de los sujetos en las relaciones sociales escolares.

Las categorizaciones establecidas pueden incluirse o integrarse en una de mayor nivel abarcativo, mencionada también por uno de los entrevistados, que tiende a precisar el plano o dimensión en la que es ejercida la violencia, al diferenciar entre “*violencia física o simbólica o de palabra,*”. Aunque el significado semántico de estos términos pueda parecer obvio, resulta necesario que ofrezcamos una definición de los mismos, no sólo por un imperativo académico, si no también, porque el concepto de “*violencia simbólica*” ya ha sido usado y definido en el ámbito de la teoría sociológica general y en el de la sociología de la educación en particular.

Vamos a entender por violencia física aquella en la que el cuerpo humano es tanto el instrumento como el receptor de una agresión. Incluiremos aquí desde aquellos actos que causan heridas graves y que pueden ocasionar la muerte de un individuo, pasando por golpes, trompadas, hasta un empujón o una zancadilla. Sin embargo excluirémos aquellos actos de autoagresión, cuyo ejemplo extremo es el suicidio, ya que lo que nos interesan son las acciones que involucran a dos o más sujetos.

El concepto de “*violencia simbólica*” fue definido por Bourdieu y Passeron como “*todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que funda su propia fuerza...*”² No es nuestra intención replantear o reformular esta definición que, por otra parte, ya hemos utilizado, sino, simplemente advertir que nuestra categoría de “*violencia simbólica*” se refiere a uso del lenguaje verbal o gestual que intencionadamente busca incomodar, ofender, ridiculizar, en definitiva, agredir a otra persona. Esto nos lleva, por una parte, a advertir que el sentido de agresión no puede circunscribirse a los términos que se emplean sino que hay que tomar en consideración la situación en la que se utilizan. A modo de ejemplo, hoy entre los adolescentes y jóvenes, el vocablo “*boludo*” puede adquirir el carácter de insulto o de una expresión habitual en una conversación común. Por la otra, relativizar ciertas concepciones que contraponen “*la palabra*”, en tanto dominio de un código expresivo amplio, a la violencia. Para ser más claros, se postula que ciertos adolescentes o jóvenes, sino todos, poseen un precario dominio del idioma lo que no les permitiría resolver los conflictos a través del diálogo y, por ende, apelarían al uso de la fuerza física para zanjarlos. Más allá de la insuficiencia, o la inexistencia, de evidencia empírica que sustente dichas suposiciones, lo que nos interesa señalar aquí es que “*la palabra*” es un instrumento de agresión y, en varias ocasiones, marca el inicio de actos de violencia física.

² Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude: “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Edit. Laia, Barcelona, 1977. Pág. 45

Otro rasgo a señalar es la asociación directa que los entrevistados establecen entre actos de violencia en la escuela y situaciones de conflicto. La agresión física o verbal surge como una instancia, resolutive o no, en el desarrollo de un conflicto entre partes.

En contraste con las definiciones amplias de violencia, las de indisciplina adquieren un carácter más específico, *“lo que otrora llamábamos indisciplina ya es un término que mucho no se utiliza en la institución educativa. Generalmente son desajustes, desajustes a la norma, que esta instaurada, o bien a los acuerdos, como se gusta ahora denominar a los acuerdos de convivencia o acuerdos o pautas mínimas que se establecen, se suscriben por las partes que participan, o debería ser así, pero después hay alguna parte que no la cumple.”* (Supervisor de Educación Primaria). *“Me resulta un tanto vago el término indisciplina como para poder acotarlo y definirlo. Pero, bueno, hablamos en el terreno de la escuela, de la tradición escolar, siempre se ha relacionado la disciplina como el cumplimiento de determinada normativa, sobre todo de determinada normativa que hace a la convivencia. Las escuelas, las instituciones en general, no sólo las escuelas, las sociedades en general tienen reglas de convivencia que van más allá de lo escrito, y en este sentido, la escuela tiene un contrato fundacional, un contrato que establecen las escuelas, un poco implícito, entre la escuela y las familias, que implican determinadas cláusulas. El apartarse de esas cláusulas, básicamente por parte de alumno, pero también por parte de otros integrantes de la comunidad educativa podría entrar en esto que llamaríamos un acto de indisciplina.”* (Supervisor de Educación Secundaria). Más allá del claro significado que le otorgan a este término, como apartamiento y/o violación de un marco normativo, cabe señalar el carácter de anacronismo (*“lo que otrora llamábamos indisciplina ya es un término que mucho no se utiliza en la institución educativa.”*) o vaguedad (*“Me resulta un tanto vago el término indisciplina...”*) que se lo otorgó cuando lo mencionamos, lo que equivale a decir que fuimos nosotros los que introdujimos dicho término. Esto nos lleva a preguntarnos, por una parte, si no estamos en presencia de una paradoja, ya que los calificativos de antigüedad y vaguedad se conjugan con definiciones muy precisas y, por la otra ¿por qué no se habla más de indisciplina?; si esto es así ¿bajo qué términos se engloban las acciones que contravienen a las normativas vigentes en las instituciones escolares?

¿Novedad o...?

Uno de los puntos de interés, desde una mirada sociológica, es tratar de establecer si podemos adscribirle el carácter de “novedad” o no al fenómeno y proceso que estamos observando. A esta orientación de carácter general se agrega, en el tema que estamos abordando, otra de carácter específico, ya que a la imagen actual de las escuelas, atravesadas por conflictos y agresiones, se la confronta e interpela con otra, ubicada en un pasado indefinido, en la cual la armonía y el buen trato eran las notas imperantes en el entramado de las relaciones sociales escolares. Enmarcada en estos términos, la pregunta sobre la novedad del fenómeno adquiere una relevancia precisa, por ende, aportar elementos que coadyuven a dilucidarla se torna casi imprescindible. Esto nos obliga, en atención al principio de rigurosidad metodológica, a dejar explícitas ciertas limitaciones y las posibilidades de superarlas en esta instancia.

La estrategia metodológica que hemos implementado, como ya fue expuesto, es de carácter cualitativo, basada en la realización de entrevistas. En consecuencia, la evidencia empírica que hemos obtenido sólo nos permite avanzar en consideraciones sobre las percepciones, significados y sentidos que los sujetos elaboran y otorgan a hechos en los que intervienen y con los que se enfrentan en la cotidianidad de su “mundo de vida”. En otras palabras, poco o nada podemos decir sobre lo que ocurría en las escuelas en años anteriores. Es por ello que, en este punto, a lo expresado por los sujetos en las entrevistas lo complementaremos con referencias a citas de documentos incluidos en investigaciones de otros autores.

En las percepciones observamos tanto elementos comunes como discrepancias, a veces en matices y otras más acentuadas. “...creo que los perfiles y las formas cambiaron, indiscutiblemente, pero creo que problemas de convivencia y sesgos de violencia siempre hubo, porque creo, también, que es parte de la mecánica de la convivencia...” (Supervisora de Educación Primaria). “Creo que tenemos una magnitud desconocida para un fenómeno tan antiguo como el hombre. Es un fenómeno de una magnitud que escapa a lo que las instituciones escolares pensaron siempre como, entre comillas, “la normalidad”, lo posible, lo esperable...” (Supervisor de Educación Media). “...para mi es un fenómeno bastante nuevo, y tiene que ver con la posición de los adultos.” (Trabajadora Social, integrante de un Equipo de Orientación Escolar –EOE- de Educación Media). Estas apreciaciones, discordantes en primera instancia, contienen matices que ameritan ser tratados con más detenimiento. Si bien algunos consideran que se enfrentan a un fenómeno “bastante nuevo”, los que no acuerdan con esto señalan, sin embargo, la presencia de características novedosas, “los perfiles y las formas”, “una magnitud desconocida”.

Sin someter a estas concepciones a un indebido *tour de force*, advertimos en ellas un elemento coincidente en cuanto a que, en las instituciones escolares se manifiestan fenómenos que encierran, por lo menos, algún rasgo no visualizado en lapsos anteriores, por ende, nuevo en ese entramado de relaciones sociales y para los cuales no hay formas o modalidades institucionales establecidas que permitan abordarlo. Resulta de interés, entonces, tratar de precisar esos “casos” que se manifiestan en las escuelas. “...han aparecido alumnos con armas, armas blancas o de otro tipo, luego hemos tenido chicos con adicciones, hemos tenido suicidios, hemos tenido embarazos precoces, hemos tenido bastante chicas embarazadas, del grupo etario de 13 a 17 años (...) en otra de las escuelas apareció una cuestión de adicciones, de drogas, de chicos que fuman porros, de violencia instalada en cuanto a la agresión física al edificio escolar (...)también tenemos, y esto es una constante histórica de los docentes, cuando aparecen niños abusados, presuntamente violados, maltratados con golpes o psicológicamente(...) cocaína hubo toda la vida, que marihuana hubo toda la vida, pero que bueno, en estos momentos ha llegado a la Argentina con una fuerza inusitada e inesperada. Y la repercusión en la escuela es, ...existe.” (Supervisor Jefe de Distrito). “...un padre que entra a una institución y le pega al hijo de otro. O sea, son figuras de episodios de violencia escolar que no son tan cotidianas, todavía y gracias a Dios. Pero si son pinceladas que han empezado a aparecer y que recrudecen (...) Es como que el manual ahora incorpora nueva casuística...” (Supervisora de Educación Primaria). “Porque la resolución violenta del conflicto es una variable constante en la historia Argentina, no es algo nuevo, pero, digamos, el tipo de violencia que se manifiesta en la sociedad quizás sea diferente, que tiene que ver con una violencia que pasa por el enfrentamiento de pobres contra pobres, que, digamos, es algo nuevo.” (Supervisor de Educación Media). “El problema tiene que ver con los límites y tiene que ver con la cuestión de autoridad, eh. Yo me dí cuenta, por ejemplo, que en el sistema, el mismo Sistema Educativo le ha sacado autoridad a las autoridades. Y eso habilita a que pase cualquier cosa. Te digo, por ejemplo, yo sentía, en un momento, el tema de la violencia qué pasaba cuando vos no lo podías..., no habías hecho nada para evitarlo. Y no haber hecho nada para evitarlo era no haber puesto los límites” (Trabajadora Social, integrante de un Equipo de Orientación Escolar –EOE- de Educación Media)

En principio resulta adecuado tener en cuenta lo señalado por uno de los entrevistados, en el sentido de que la percepción de lo “nuevo” se establece en contraste con “lo que las instituciones escolares pensaron siempre como, entre comillas, ‘la normalidad’, ‘lo posible’, ‘lo esperable’”. En términos de Schutz, “el conocimiento de sentido común que tiene del mundo el individuo es un sistema de construcciones de su tipicidad”³. Es decir, la adscripción de “lo nuevo” se realiza en base a una construcción que amalgama, en alguna medida, lo que la escuela es y lo que la escuela debería ser. Teniendo en cuenta esto, podemos organizar las percepciones en cuatro ejes:

³ Schutz, Alfred: “El problema de la realidad social.” Edit. Amorrortu; Buenos Aires, 1974. Pág. 38

- a) Las centradas en la magnitud de fenómenos ya presentes en la vida escolar “*tenemos una magnitud desconocida para un fenómeno tan antiguo como el hombre*”;
- b) las centradas en los actores involucrados “*...un padre que entra a una institución y le pega al hijo de otro*”;
- c) las centradas en la toma de posición de algunos de los actores “*tiene que ver con la posición de los adultos.*”
- d) las centradas en variaciones de aspectos estructurales de la institución *el mismo Sistema Educativo le ha sacado autoridad a las autoridades.*

En síntesis, y como la hemos expresado, más allá de las discrepancias en torno a la novedad o no del fenómeno en sí, quienes fueron entrevistados coinciden en señalar que “algo nuevo” esta sucediendo en las escuelas. Esto nos lleva a formular algunas preguntas: ¿cómo era la vida en las escuelas en épocas anteriores?; ¿qué fuentes de información están a nuestra disposición para reflejarla?; ¿qué respuestas se elaboran en las instituciones escolares ante estos hechos nuevos?; ¿tienden a rescatar prácticas anteriores o intentan instaurar nuevas?; ¿los actores institucionales disponen de un marco normativo o tienen que apelar al ensayo y error? Intentaremos dar algunas respuestas a estos interrogantes.

Una visita documentada y guiada por las “viejas” escuelas.

En el texto que compiló Daniel Míguez⁴, los dos últimos capítulos⁵ están orientados a brindar un panorama de las situaciones conflictivas que se daban en las instituciones escolares argentinas. Sus fuentes incluyen archivos documentales extraídos de la *Memoria del Ministerio de Culto, Justicia e Instrucción Pública*, de diversos periódicos, de Informes de Inspectores, de Registros Policiales, Registros de Escuelas y de entrevistas a personas que asistieron como alumnos entre finales de la década de 1940 y mediados de la de 1960. De ellos tomaremos algunos testimonios que atañen a la temática que estamos abordando.

En su edición del 13 de agosto de 1899 el diario “La Nación” daba cuenta de la continuidad de un conflicto, suscitado a partir de una medida tendiente a incrementar el horario de clases en dos horas semanales, entre algunos alumnos y el Director de la Escuela Normal de Maestros de Catamarca e informaba que:

Al asistir hoy por la mañana a la escuela el director de la normal de maestros, le dieron aviso de que los alumnos suspendidos ayer se proponían asaltar el establecimiento.

Inmediatamente el director pidió a la policía que mandara dos agentes, de los cuales colocó uno en la puerta de entrada a los cursos normales, y otro en la del departamento de aplicación, con la orden de no dejar entrar a ningún alumno.

Luego llegaron siete alumnos de los suspendidos ayer, entraron violentamente arrollándose al portero en su carrera. Por los fondos penetraron al departamento de los cursos normales, donde tiraron bombas en el patio y en las puertas de la dirección, dando gritos de ¡Abajo la dirección! ¡Muera el Director!

Inmediatamente vino la policía y llevó a los asaltantes.

Algunos de los expulsados intentaron penetrar a la escuela mientras los otros estaban adentro, pero se les impidió la entrada.⁶

Años después, en 1916, podía leerse en “El Monitor” la exposición del Director de la Escuela Normal de Tandil, en la que expresa:

⁴ Míguez, Daniel (Compilador): “Violencias y conflictos en las Escuelas.” Edit. Paidós; Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2008.

⁵ Lionetti, Lucía y Varela, Paola: “Capítulo 6. Las instituciones escolares: escenarios de conflictos, crisis de autoridad y transgresión a la norma (1882-1940)” y Gallo, Paola: “Capítulo 7. ‘De cuando las maestras eran bravas’: un apunte sobre la violencia en las escuelas.” En Míguez, Daniel: “Op. Cit.” Págs. 203 – 267.

⁶ En Míguez, Daniel: “Op. Cit.” Pág. 230

Pongo en conocimiento del señor comisario que en el día de ayer, se presentó a esta escuela el ex alumno de la misma Jaime González Irigoyen, armado de revólver, con el cual empezó a hacer ostentación de valor.

Hacía gala del arma personalmente con el ex alumno maestro Edelmiro Lourora, a quien le prestaba y le quitaba el revólver.⁷

Estos conflictos, que giraban en torno de aspectos técnicos administrativos y curriculares, no eran excepcionales, así lo ponía de manifiesto Octavio Bunge en un comentario en “El Monitor” en el año 1903, en el que advertía que uno de los problemas presentes en las instituciones escolares argentinas era una “marcada inclinación a la indisciplina de los jóvenes alumnos”⁸. El clima de armonía escolar también se veía descompuesto por controversias de índole político partidaria que implicaban cesantías y reincorporaciones de docentes y directivos y en lo que, en algunas ocasiones, se involucraba la comunidad en su conjunto. Sin embargo, no nos detendremos en ellos por considerar que no competen a nuestra temática. A quienes se hallen interesados en estas cuestiones los remitimos a la bibliografía citada.

Lo expuesto en estos párrafos nos permite realizar ciertos señalamientos. En primer lugar, los hechos presentados ponen en evidencia que los actos de violencia en la escuela, incluso la presencia de alumnos portando armas, no constituyen una novedad de esta época. En segunda instancia, que los medios de comunicación social, la prensa escrita en aquellos años, les otorgaban relevancia actuando como caja de resonancia, tal como acontece en nuestros días. En tercer término, que estos conflictos se desarrollaban en instituciones que contaban con un marco normativo explícito, en el que las sanciones no escaseaban y los directivos no hesitaban en aplicarlas, aun en su grado máximo, la expulsión. Y no por ello los alumnos evitaban la confrontación o las expresiones de desacuerdo. Por último, y si bien no nos es posible establecer el valor de estos actos de violencia en relación con el volumen de la matrícula, sí es dable señalar que en ninguno de los casos encontrados se menciona la pérdida de vidas humanas.

Los casos que hemos presentado se ubican, temporalmente, a fines del siglo XIX y principios del XX. Dada esta lejanía en el tiempo cabe preguntarnos ¿cómo eran las relaciones entre docentes y alumnos en las escuelas de nuestro país en lapsos más cercanos al actual? Paola Gallo nos permite acceder a estos escenarios a partir de un conjunto de entrevistas a personas que asistieron como alumnos a escuelas del Partido de Tandil entre fines de 1940 y mediados de 1960. Uno de ellos, que asistió a la escuela entre 1948 y 1953, relata que:

Antonio: Yo me acuerdo de una... era la señorita C., o la señora de C., que andaba todo el día con el puntero en la mano.

P.G.: ¿Y qué hacía con el puntero?

Antonio: Pegaba, en el pupitre punterazos a cada banco... si, esa fue terrible para mí.

P.G.: ¿Y que tenías que hacer para ligarte un punterazo?

Antonio: Bueno, porque charlábamos o porque deletreabas mal o porque un día te olvidaste de hacer... o tenías tres o cuatro errores seguidos y te reprimía de esa forma. Era violenta⁹.

El uso del puntero se encuentra presente en varios de los relatos, incluso, entre quienes fueron alumnos hasta mediados de la década de 1960. Al sólo efecto de mencionarlo, sin ninguna intención comparativa, advertimos que esta práctica no era exclusiva de las escuelas argentinas. Paul Willis, en el estudio que realizó en una escuela secundaria inglesa a principio de 1970 recoge el testimonio de un alumno que expresa:

Spansky.- Bueno, no podía hacer otra cosa (el subdirector) tenía que meterse conmigo. Me gusta ese tipo, creo que hace bien su trabajo ¿sabes? Pero yo estaba en la puerta de entrada fumando y Bert se viene derecho detrás de mí.

⁷ En Míguez, Daniel: “Op. Cit.” Pág. 231

⁸ En Míguez, Daniel: “Op. Cit.” Pág. 230

⁹ En Míguez, Daniel: “Op. Cit.” Pág. 253

Me doy la vuelta, me ha pillado y me voy para él y me da con la palmeta. El lunes por la mañana, en cuanto llegué a la escuela me castigó... O sea que no me podía dejar así, sin más.¹⁰

Pero retornemos a Argentina. El uso del puntero se complementaba con los “coscorriones” y los “tirones de oreja”. Estas prácticas habituales, sin embargo, no eran generalizadas. Las docentes apelaban a otros recursos para mantener la disciplina. Remitiéndonos, nuevamente, a las entrevistas realizadas por Paola Gallo, nos encontramos con el relato de Omar, que cursó su escuela primaria entre 1956 y 1962:

Omar: A ella le gustaba enseñarte y que vos aprendas, que hagas las cosas bien.

P.G.: ¿Y cómo hacía eso?

Omar: Porque si vos dejás que el chico haga lo que quiere, no va a aprender lo que tiene que aprender... entonces, cuando ella te castigaba, era porque estaba bien, porque algo habías hecho.

P.G.: ¿Por ejemplo?

Omar: Copiarle, pegarle a alguien, que sé yo.

P.G.: ¿Y ahí que hacía esta maestra?

Omar: Y, te retaba, o te paraba al frente, así, para que todos te vean, o te mandaba a la dirección.¹¹

Estas prácticas, cuyo elemento común es poner en evidencia pública la transgresión y al transgresor, que operan en el plano simbólico y otras pueden ser consideradas “suaves”, no pierden, por ello, su componente coactivo. Como lo señalan Bourdieu y Passeron, “colmar a los alumnos de afecto, como hacen las institutrices americanas, empleando diminutivos o calificativos cariñosos, estimulando insistentemente a la comprensión afectiva, etc., es dotarse de un instrumento de represión, la negación del afecto, más sutil pero no menos arbitrario que los castigos corporales o la reprimenda pública.”¹² Consideramos adecuado recordar que, en la concepción de dichos autores, para que estos mecanismos logren su efecto, el mantenimiento del orden, no sólo tienen que ser ejercidos por quien se ubica en una posición de autoridad, sino que la misma necesita estar dotada de legitimidad, es decir, aceptada por consenso por quienes están sometidos a ella. Retomaremos este tema en otra instancia.

Hemos presentado, a través de los relatos citados, algunas escenas de las relaciones sociales escolares en épocas anteriores, en las cuales la violencia física y simbólica era empleada por algunos docentes y, aceptada por los alumnos, como un recurso disciplinario habitual. Ante este panorama, una de las preguntas que nos surge es ¿cómo eran percibidas estas sanciones por los padres y familiares de los alumnos? Un primer atisbo de respuesta lo encontramos en el texto de Jaim Etcheverry¹³, cuando el autor, basándose en su experiencia como alumno, comenta que cuando sus padres, o los de alguno de sus compañeros, concurrían al establecimiento, era vivenciado por ellos como una situación problemática, ya que a la sanción escolar continuaba la reprimenda en el hogar. En el mismo sentido se ubica el relato de Laura:

P.G.: ¿Y tus padres qué decían cuando les contabas?

Laura: Y, mirá, yo siempre me pregunté, y mis hijos me decían “¿y tu mamá no se quejaba?”, y no, porque era el respeto a la maestra, había que hacerle caso sí o sí, y sí, no ibas con quejas a los padres porque te decían “y bueno, algo habrás hecho” (...). No, no, te la aguantabas. Calladito, caladito, agachabas la cabeza.

P.G.: ¿Por qué?

Laura: Y sí, porque venía el reto de la maestra y el reto de la casa, ¿viste? Estaba ese respeto y decías “uy mi mamá ahora me mata o mi papá me mata”.¹⁴

¹⁰ Willis, Paul: “Aprendiendo a trabajar”. Edit. Akal Universitaria; Madrid, 1988. Pág. 32.

¹¹ En Míguez, Daniel: “Op. Cit.” Pág. 257

¹² Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude: “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Edit. Laia, Barcelona, 1977. Pág. 58

¹³ Jaim Etcheverry, Guillermo: “La tragedia educativa.” Edit. Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires; 2000.

¹⁴ En Míguez, Daniel: “Op. Cit.” Pág. 260

Estas actitudes de los padres se asocian a una matriz de las relaciones sociales entre adultos y niños vigentes en dicha época en las que “el sopapo o la cachetada a tiempo” era una práctica habitual en los hogares. Sin embargo, la misma comienza a modificarse en la década siguiente, prueba de ello es que “en los cuadernos de los años setenta y ochenta aparecen referencias a la presencia de padres que van a la escuela a quejarse por el maltrato de las maestras hacia sus hijos.”¹⁵ Cabe aclarar que estas modificaciones en las actitudes no adquieren, hoy en día, un carácter general y que es preciso tamizarlas según el sector social al que pertenece la familia de origen del alumno.

Consideramos adecuado formular ciertas apreciaciones. En primer lugar, una cierta discrepancia o actitud paradójica con respecto a la percepción del castigo físico como recurso disciplinario. Si nos atenemos a los relatos, el uso del puntero o el “tirón de orejas” adquieren el carácter de un atributo del docente que, si bien, no diluye el componente de coerción si licua el de violencia o abuso al ser aceptado por los alumnos y sus padres como una práctica legítima y habitual. En contraposición, cuando los entrevistados toman distancia de sus relatos y se sitúan en la actualidad surge el apelativo de “violentas” en referencia a las docentes que apelaban a estas prácticas. Esta aparente paradoja comienza a resolverse cuando tenemos en cuenta una advertencia que proviene tanto de la sociología como de la historia social, en cuanto a que adjudicarle los mismos significados y sentidos que hoy les atribuimos a ciertos hechos y términos cuando los observamos en lapsos anteriores constituye una falacia. Expresado de otra forma, las percepciones de los hechos y los sentidos y significados que les otorgamos son una construcción social. En consecuencia, lo que nos interesa señalar es que estamos en presencia de una transformación en la percepción de los significados y sentidos que les atribuimos al término “violencia”, de los hechos que englobamos bajo su rótulo y, por ende, de las modalidades de relaciones sociales que estamos dispuestos a aceptar o no.

En segundo término, señalar lo que constituía una fuerte línea de continuidad, en cuanto al mantenimiento del orden, tanto hacia el interior del establecimiento escolar como hacía afuera del mismo. Lo iniciado por la docente en el aula, ya sea por acción u omisión – imposición de una sanción o reconocimiento implícito de limitaciones para hacerlo-, era reforzado y confirmado por la directora – asiento en el registro, notificación a padres y/o familiares- y, por último, avalado en el hogar del alumno, “algo habrás hecho”. En términos de Bourdieu, el ejercicio de la “autoridad pedagógica”¹⁶, con el que la institución investía al docente¹⁷, encontraba pocas instancias de cuestionamiento y las apreciaciones de los alumnos, o de los padres, difícilmente constituían una de ellas.

Por último, la vigencia de un marco normativo, patrimonio exclusivo y excluyente de docentes y directivos, claramente orientado a la imposición de sanciones que regulaba las relaciones sociales al interior de la escuela y actuaba como línea fronteriza entre un adentro y un afuera claramente diferenciables.

Hasta el momento hemos hecho referencia a las relaciones entre docentes, alumnos y padres o familiares de estos últimos. Pero ¿qué sucedía con las relaciones entre alumnos y alumnos en los aspectos que estamos abordando? En este sentido, la afirmación unánime es: “peleas siempre hubo”, pero, también en forma unánime, se recuerda que funcionaba un código no escrito que se manifestaba en *“eso de ‘veni, lo arreglamos en la esquina’ y preservamos tu casa, mi casa o la*

¹⁵ Míguez, Daniel: “Op. Cit.” Pág. 262

¹⁶ Bourdieu y Passeron en “La Reproducción” definen la “autoridad pedagógica” como “poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima.” Pág. 53

¹⁷ Cabe aclarar que los requisitos para ejercer la docencia excedían los de una capacitación específica y el cumplimiento de pautas de conducta al interior del establecimiento. Lo que se demandaba era una “actitud modélica” en cualquier espacio público en los que actuasen los docentes.

escuela” (Supervisora de Educación Primaria). El ejercicio de la agresión física era una actividad que se realizaba extramuros de la escuela.

Nos resulta factible, ahora, esbozar algunas respuestas a la pregunta, ligeramente reformulada, que nos hicimos al comienzo de este apartado ¿los actos de violencia constituyen un fenómeno nuevo en las escuelas o lo que observamos son aspectos novedosos en un fenómeno recurrente? Cuando, en el tratamiento sociológico de un tema, nos situamos frente a preguntas como esta se hace necesario evitar dos tipos de respuesta de orientaciones extremas, aquellas que sólo resaltan los elementos comunes y, por ende, sostienen que “nada ha cambiado” y, por el otro lado, las que asignan el rótulo de novedad a cualquier hecho en el que se detecte una mínima modificación. Transitando por este continuo y ateniéndonos a los relatos consignados - nuestra referencia empírica -, podemos sostener que hechos de violencia son observables en las escuelas, en Argentina, casi desde el mismo momento en que, por la ley 1420, se instaura un sistema de enseñanza pública. No obstante, difícilmente podamos reconocer en ellos elementos comunes con los que hoy se presentan a nuestra mirada. En consecuencia, se nos impone la tarea de señalar algunas de estas diferencias.

Una de las más relevantes es la eliminación de la prerrogativa del docente al uso de la violencia física (puntero, “tirón de pelo”), como recurso disciplinario legítimo. El cambio en este rubro ha sido uno de los más radicales, ya que se pasó de una aceptación generalizada a una prohibición explícita. Tal como lo señaláramos para épocas anteriores, esta transformación se halla asociada a las modificaciones en los patrones de relaciones sociales entre niños, jóvenes y adultos.

Un segundo aspecto en el que se advierten modificaciones es en la relación de continuidad entre el juicio docente, las instancias directivas y las actitudes que asumen los padres y familiares de los alumnos. Esto no implica que la “autoridad pedagógica” carezca de vigencia (lo que, por otra parte, tornaría imposible cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje), si no que la misma se encuentra sometida a una mayor variedad de instancias de legitimación. Retomaremos este tema más adelante.

Por último, cambios en las relaciones sociales y en los marcos normativos de las instituciones escolares. Parafraseando a Durkheim, podríamos decir que se ha pasado de un código “represivo” a uno “restitutivo”¹⁸ y, en consecuencia, el énfasis está puesto en la comprensión antes que en la sanción.

En estos párrafos hemos señalado algunos aspectos en lo que se han instaurado modificaciones, sin embargo, nada hemos dicho del tenor de las mismas y de las consecuencias que ello introduce en la vida cotidiana de las escuelas. Esto constituye el objeto de un próximo trabajo.

¹⁸ Durkheim, Emilio: “La división del trabajo social.” Edit. Colofón; México D.F.

Bibliografía.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude: “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Edit. Laia, Barcelona, 1977.

Durkheim, Emilio: “La división del trabajo social.” Edit. Colofón; México D.F.

Jaim Etcheverry, Guillermo: “La tragedia educativa.” Edit. Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires; 2000.

Míguez, Daniel (Compilador): “Violencias y conflictos en las Escuelas.” Edit. Paidós; Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2008.

Schutz, Alfred: “El problema de la realidad social.” Edit. Amorrortu; Buenos Aires, 1974.

Willis, Paul: “Aprendiendo a trabajar”. Edit. Akal Universitaria; Madrid, 1988.